



# Le portfolio pour faire de l'évaluation un processus d'apprentissage

Christophe Blanc

## ► To cite this version:

Christophe Blanc. Le portfolio pour faire de l'évaluation un processus d'apprentissage. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00766172

**HAL Id: halshs-00766172**

**<https://shs.hal.science/halshs-00766172>**

Submitted on 17 Dec 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## **Communication n°114 – Atelier 3 : Ecriture professionnalisante**

### **Le portfolio pour faire de l'évaluation un processus d'apprentissage.**

*Christophe Blanc, professeur des écoles, conseiller pédagogique, Doctorant  
Université Paris Descartes*

#### **Résumé :**

Comment faire de l'évaluation des compétences scolaires un processus d'apprentissage pleinement intégré à une perspective d'évaluation formative, en première personne ? Cette contribution donnera à travers trois exemples pratiques (deux en école primaire, un en école supérieure) quelques éléments de réflexion sur cette articulation et les effets constatés. Le dispositif de portfolio sera présenté ici comme une possibilité. Il sera décrit comme un recueil préférentiellement numérique, finalisé, de travaux originaux, négociés, de réussites socialisées et validées, organisé à une fin d'évaluation de compétences. Brièvement délimité théoriquement, il sera ensuite décrit dans ses applications. La discussion s'ouvrira sur le renversement que cette approche opère quant à une évaluation référant à l'approche par les compétences soucieuse d'un enseignement par les compétences.

#### **Mots clés :**

Portfolio, évaluation, apprentissages scolaires, compétences

## Le portfolio pour faire de l'évaluation un processus d'apprentissage.

Les rapports que transmission de savoirs et évaluation des apprentissages entretiennent à l'école sont étroits, sensibles et touchent à la finalité de l'un et de l'autre termes de ce couple. Les enseignants doivent évaluer les acquis de leurs élèves et valider des compétences à certains paliers (CE1 et CM2). Dans un même article, le code de l'éducation<sup>1</sup> enjoint le maître de la classe à endosser la responsabilité de l'évaluation régulière des acquis de ses élèves (ce qui intègre depuis 1995 le terme de compétences), et à informer périodiquement les parents des résultats de la situation scolaire de leur enfant. Il mentionne à cet effet la constitution d'un livret scolaire qui contienne « *des indications précises sur les acquis des élèves* ».

Ce cadre institutionnel n'indique toutefois pas la façon dont les enseignants doivent évaluer (en vue de valider des compétences) et leur laisse le soin d'établir les contenus précis de l'évaluation. L'évaluation relève à ce titre de la seule responsabilité de l'enseignant, libre de constituer son corpus d'évaluation et libre de la structure des analyses qu'il communique aux parents d'élèves : il n'existe pas non plus de prescription institutionnelle quant au livret scolaire, hors le livret de compétences relatives aux deux paliers du socle commun (fin de Ce1 et fin de Cm2<sup>2</sup>).

La détermination du seul jugement des enseignants envers la performance scolaire de leurs élèves (Daussin, 2010) est questionnée. Elle invite à problématiser la fonction de l'évaluation dans une approche par les compétences.

Si l'on peut être conduit à l'image de Perrenoud (2004) à se demander si « *l'école sait évaluer des compétences ?* », et si elle le peut, il convient d'observer si elle a modifié ses pratiques et habitus pour enseigner par compétences. L'obstacle pédagogique que représente l'évaluation est manifeste. La perspective de l'évaluation oriente « – *probablement – les enseignants vers des compétences aisément évaluables* » (Crahay, 2003, p.103). Nous sommes très éloignés, dans les pratiques, d'une évaluation triangulée (Crahay, in Mottier Lopez, 2009) fondée sur l'approche par compétences, évaluant les élèves sur des familles de situations pensées en termes de tâches complexes, authentiques, ayant recours à l'auto-évaluation, procédant d'une évaluation formative nouvelle comme Scallon (2004) la décrit. La redéfinition implicite de standards (INRP, 2005) effectuée par chaque enseignant pour constituer son corpus d'évaluation pose question, surtout lorsqu'il s'agit pour l'enseignant de formuler sur cette base un jugement dans le livret scolaire de l'élève. Ce qui conduit à réinterroger la finalité de l'évaluation en regard de la validité relative des contenus permettant aux enseignants d'appréhender la qualité des compétences de leurs élèves à la lumière des propos de Crahay pour qui il faut « *penser l'échec scolaire comme une réalité dépendante des pratiques d'évaluation* » (Crahay, 2003, p. 332). L'évaluation ne permet-elle pas en fin de compte d'évaluer la compétence ... de réponse à l'évaluation des élèves ?

Une précédente recherche (Blanc, publication en cours) relevait le pilotage de l'évaluation par les livrets scolaires, la faible validité des contenus des corpus d'évaluations internes et mettait en lumière la nécessité de penser l'évaluation en lien avec les contenus didactiques desquels elle nous apparaît indissociable .

Se situant dans les perspectives nouvelles d'évaluation formative envisagées par Scallon (2004), notre contribution se centrera sur l'utilisation d'un portfolio compris comme « *une*

---

<sup>1</sup> Article D321-6, D321-3, D321-10 Section 1 du Code de l'Education

<sup>2</sup>Bulletin officiel n°27 du 8 juillet 2010

*collection finalisée et raisonnée de documents témoignant de la qualité et de la progression du travail d'un étudiant (un élève) au travers certaines de ses réalisations » (Baron, 2003)*

La problématique centrale de la Biennale autour de la transmission sera ainsi abordée dans sous l'angle de l'évaluation des compétences scolaires à travers un portfolio : quelle transmission opère au sein du processus évaluatif ? Comment attribuer à l'évaluation la valeur d'un processus d'apprentissage ?

Nous situerons brièvement le champ théorique du portfolio dans la première partie de la communication.

Dans une seconde partie, nous présenterons une mise en œuvre de ce dispositif permettant un triple point de vue. Le premier portera sur une pratique du portfolio en classe d'école élémentaire dans notre propre classe. Le second restituera ensuite les travaux d'un groupe d'enseignants parisiens diversement expérimentés engagés par nous dans cette démarche en élémentaire (XIIème) (Blanc, 2011). Notre projet d'accompagnement de la formation professionnelle des enseignants par l'écriture collaborative autour de la problématique de l'évaluation sera commenté. Le troisième donnera enfin quelques éléments d'une recherche action en cours à l'ETSUP Paris dans le cadre de la formation des Educatrices de Jeunes Enfants.

Nous conclurons notre intervention et ouvrirons la discussion sur une réflexion ouverte portant sur comment faire de l'évaluation un moteur positif au service de l'apprentissage, sur les perspectives que ce travail offre en matière de formation initiale et continue (Weiss, 2000).

#### **Eléments de contenu pour la première partie :**

Si dans le cadre de l'approche par compétences on cherche à développer « *la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations* » (De Ketele, 2005). Evaluer dans l'optique des compétences consiste à « *proposer une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessiteront, de la part de l'élève, une production elle-même complexe pour résoudre la situation* » (ibid.).

Les caractéristiques de validité, pertinence et fiabilité (De Ketele, 1993) des évaluations sont alors questionnées. Tandis que la première renvoie au degré d'adéquation entre ce que l'on mesure et ce que l'on prétend mesurer, la seconde renvoie au caractère plus ou moins approprié de l'épreuve d'évaluation. La troisième renvoie à l'écart à une note vraie qui relève de la construction abstraite. De Ketele et Gérard placent le critère de pertinence au premier plan (De Ketele, 2005, p.22) renvoyant à la notion de compétence (Rey, 2006) et au caractère de complexité des tâches proposées pour l'apprécier.

Nous discuterons ici de la notion de **pertinence** des situations pour évaluer des compétences.

Scallon (2004, p. 288) dresse un état des lieux des définitions conceptuelles du portfolio. A celle de Simon et Forgette-Giroux (1994, p.29) « *recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignant ou l'enseignant à des fins d'évaluations* » nous proposons d'apporter quelques précisions.

Premièrement, suivant la définition classique de Stuffelbeam complétée par De Ketele (1993), il nous apparaît que la finalité de l'évaluation doit être éludée. Il nous semble à ce titre

essentiel de la placer sous l'angle de la régulation et plus particulièrement de la régulation située. En effet, les documents compilés dans le portfolio sont destinés à être socialisés à la différence de toutes les évaluations traditionnelles. Ils sont donc placés dans le portfolio à un temps  $t$  du processus, et sont amenés à être commentés, analysés, complétés, en un mot socialisés en un temps  $t+i$ .

Deuxièmement, cette définition occulte le type d'indicateur construit. Selon nous, ces indicateurs sont des documents numériques (aussi bien des vidéos et des capture audio), qui ont un caractère d'originalité. Cette originalité sous-tend la socialisation en motivant la production. L'élève construit son document avec éventuellement l'aide de pairs, effectuant des allers-retours guidés par l'enseignant. L'implication dans le travail est maintenue par une exigence de qualité : le document n'est co-validé que sous certains respects d'exigences négociées (par exemple respect des normes orthographiques, communicabilité, lisibilité...).

Troisièmement, les documents candidats sont évalués par l'enseignant et l'élève de façon exclusive supprimant une forme d'arbitraire (et non de subjectivité) dans le choix de validation. Ainsi les critères de validation (au niveau de la forme, du fond) sont-ils explicités et connus de tous. L'enseignant guide l'élève à analyser son travail et à examiner les compétences mobilisées. Une seule est choisie permettant à l'élève de prioriser lui-même la compétence la plus sollicitée. L'enseignant peut conduire l'élève à consigner un travail inachevé mais dont la procédure d'entreprise lui apparaîtrait remarquable. C'est donc un recueil de produits mais aussi de process qu'il est suggéré d'entreprendre dans cette appréhension théorique.

Nous discuterons ici d'une tentative opérationnelle de définition :

Le portfolio comme « *un recueil préférentiellement numérique finalisé de travaux originaux, négociés, de réussites socialisées et validées, organisé à une fin d'évaluation de compétences.* »

Le portfolio s'inscrit dans une dynamique systémique (Crahay, in Mottier Lopez 2009) : dimension conative tel le concept de soi, autoévaluation et métacognition. Le portfolio offre à l'élève de prendre conscience non seulement de ses apprentissages mais aussi de son positionnement vis-à-vis des attentes institutionnelles établies à son égard. Il est surprenant de voir comment des élèves de 8 ans s'approprient la notion de compétence de façon très pragmatique. Elle offre la possibilité d'envisager l'évaluation de compétences de façon triangulée : à savoir lors de travaux de classes (évaluations internes, exercices...) un certain comportement est mobilisé et attendu (répondre à des questions selon une modalité structurée et dans un temps donné uniforme). Avec le portfolio le rapport au temps est modifié : suivant les structures pédagogiques installées dans la classe, l'élève peut élaborer un seul document plus ou moins conséquent là où un autre élève en aura construit deux eux aussi plus ou moins conséquents. De sorte que la quantité de document n'est pas le seul critère d'appréciation du portfolio.

L'élève est pleinement intégré à l'évaluation le concernant et tous les temps de dialogue autour de l'évaluation d'un document avec l'enseignant constituent l'évaluation. L'élève et l'enseignant sont placés côte à côte face au portfolio ce qui modifie le rapport de chacun à l'évaluation : l'élève n'est plus évalué comme dans l'évaluation traditionnelle à travers un produit mais devenu co-évaluateur, ce n'est de façon explicite plus lui qui est évalué mais son document. C'est un véritable retour réflexif qui est entrepris avec l'élève sur ses propres travaux pris isolément ou pris dans son « unité » (les documents du portfolio n'ont d'unité que le fait de se trouver consignés dans le portfolio)

Le portfolio en ce qu'il est une collection de réussites offre aux parents d'élèves de pouvoir matérialiser en quoi le travail de l'enseignant vise à faire communauté autour de l'enfant. Cette piste permet d'ouvrir un vaste champ de réflexion sur l'intégration des parents d'élèves dans les processus d'accompagnement et de socialisation des apprentissages, permettant de redonner du sens aux apprentissages scolaires.

Le portfolio dispositif d'*assessment as learning* : l'évaluation est un moment clé du dispositif, elle est présente à tous les niveaux : à l'entame lors du choix du travail à effectuer et du chemin à parcourir, en cours de route de par l'intégration des remarques et conseils des pairs et/ou de l'enseignant, en fin de réalisation lors de la discussion avec l'enseignant pour valider le positionnement du document dans le portfolio, après cette évaluation d'élève lors de la socialisation en classe du contenu, encore après lors d'une socialisation d'un autre niveau (exposition de travaux, correspondances, consultation en ligne de documents archivés ...). L'évaluation devient le moteur de l'apprentissage, elle est au cœur du dispositif.

Pour autant aucun document ne donne lieu à une note : le fait d'être placé dans le portfolio signale que la compétence ciblée a été mobilisée quelque en soit le degré.

L'évaluation suggérée par ce type de dispositif conduit à observer des compétences habituellement non observables dans une évaluation traditionnelle : par exemple une habileté analogique, une habileté à entreprendre un travail et à rester mobilisé sur celui-ci à partir d'un certain seuil de complexité, la confrontation à une tâche pour laquelle aucun fil conducteur n'est donné et dont il faut trouver une organisation ...

## Bibliographie

- BARON J.-L., BRUILLARD E., (2003) « Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques » . In : *Revue française de pédagogie déc. 2003.*
- BLANC C. (2011). *Précieux portefeuille*. In : Cahier Pédagogiques, n°491, oct. 2011.
- CRAHAY M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- DAUSSIN J.-M., ROCHER T., TROSEILLE B. « L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ? » In : *Revue Education et Formation* n°79, déc. 2010. pp.46-58.
- DE KETELE J.-M. (1993). *L'évaluation conjugée en paradigmes*, in *Revue française de pédagogie*, n°103, avril -juin 1993, 59—80.
- DE KETELE J.-M., GERARD F.-M., (2005).« La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences ». In : *Revue Mesure et Education*, 2005, Vol. 28, n°3, 1-26.
- INRP « Standards, compétences de bases et socle commun ». Dossier de la cellule de veille scientifique, déc. 2005.
- MOTTIER LOPEZ L., CRAHAY M. (2009).*Evaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD P. (2004). « Evaluer des compétences ». *L'Educateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », pp. 8-11.
- REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S. (2006, rééd 2010). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- SCALLON G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- WEISS J. (2000). « Le portfolio, instrument de légitimation et de formation ». In : *Revue française de pédagogie*, n°132, juillet-août-septembre 2000, 11-22.

